

Sprachverstehen als Inputverarbeitung

aus:

Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation

Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15

2003, Editorial Idiomias, 1. Auflage

Printed in Spain

ISBN: 84-8141-031-4

Anton Haidl Dietlmeier

Universität Cádiz in Jerez

pp. 35 - 50

no vemos las cosas
como son,
sino como somos
Talmud

Wenn das Sprachverstehen ... die Komponente der menschlichen Sprachfähigkeit ist, die den Einstieg in den Spracherwerb überhaupt erst ermöglicht und (neben der Sprachproduktion) auch von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung des Sprachvermögens ist, ... , dann ist es ... auch sinnvoll, sich mit dem Sprachverstehen als einem psychologischen Prozess etwas eingehender zu beschäftigen.
D. Wolff, 1990: 613

2. Sprachverstehen als Inputverarbeitung

2.1. Die Problemstellung

Ich habe im letzten Kapitel versucht zu demonstrieren, dass sich aus dem dualen Sprachmodell Chomskys die Notwendigkeit ableiten lässt, dass Spracherwerbsprozesse auf der Ebene der nicht-grammatikalischen Gehirnfunktionen eingeleitet werden müssen. Es ist die Modifikation der „menschlichen konzeptuellen Systeme“, die eine schrittweise Modifikation der für die neue Sprache typischen und unbewusst wirkenden Parameter einleitet. Betrachten wir nun ein Modell der Sprachverarbeitung, das mit dem Anspruch auftritt, diesem unbewussten Charakter Rechnung zu tragen.

2.2. Die „Relevanztheorie“ (RT): ein Modell der mündlichen Sprachverarbeitung

Wenn wir von zwei zusammenfassenden Arbeiten von Rickheit/ Strohner (1985 and 1990) ausgehen, wurden in den letzten Jahrzehnten mehrere „Prozessmodelle“ des sprachlichen Verstehens entwickelt: Bransford/ Johnson (1973), Schank/Abelson (1977), Clark (1977, 1978), Kintsch/van Dijk (1978), Sanford/Garrod (1981), Johnson-Laird (1983), van Dijk/Kintsch (1983).

Das Problem ist nur, dass sich alle diese Modelle auf bewusste Leseprozesse beschränken. Und damit sind sie für ein Erwerbsmodell im hier präsentierten Sinne unnütz: Wenn wir

nämlich die beim Erwerb einer Sprache wirkenden Verarbeitungsmechanismen erklären wollen, benötigen wir ein Modell, das fähig ist zu erklären, wie es das menschliche Gehirn schafft, in Bruchteilen von Sekunden aus einer großen Menge von Daten diejenigen herauszufiltern, die zur Erarbeitung der „Bedeutung“ mündlicher Sprache nötig sind.

Das einzige Modell, das meines Wissens dieses Problem zu lösen versucht, ist die von D. Sperber und D. Wilson (1986) entwickelte „Relevanztheorie“. Sie tritt explizit mit dem Anspruch auf, ein Modell der **mündlichen Sprachverarbeitung** anbieten zu können, das vor allem deren große Schnelligkeit erklären kann.

Die Grundannahme dieser Theorie besteht, wie ihr Name bereits andeutet, darin, dass das menschliche Gehirn nur deshalb in der Lage ist, Informationen in kürzester Zeit auszuwerten, weil diese Auswertung sich auf Hypothesen über die mögliche Relevanz des Gehörten stützt. Und weil sich das menschliche Gehirn zur Bildung dieser Hypothesen eines Verarbeitungsprinzips bedient, das in seiner Biologie begründet ist: dem „Prinzip der Optimalen Relevanz“ (POR). Dieses Prinzip bewirkt, dass das menschliche Gehirn einer Äußerung nur dann Aufmerksamkeit schenkt, wenn sie mit einem „Minimum an Verarbeitungsaufwand“ ein „Maximum an kontextuellen Effekten“ produziert, d.h. als „relevant“ angesehen werden kann. Die Relevanz einer Aussage ist also das, wonach Menschen bei der Verarbeitung von Information suchen. Die Information, die als irrelevant oder nicht genügend relevant betrachtet wird, wird einfach nicht beachtet (S&W 1992: 29).

Worum es sich dabei konkret handelt, möchte ich an Hand eines kurzen Beispieldialogs (1)²³ verdeutlichen:

²³ Das Beispiel wurde auf der Grundlage von Wilson & Sperber, 1992: 13 gebildet.

(1a) Ein Spendensammler: „Bitte eine kleine Spende für die *Deutsche Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger*?“

(1b) Ein angesprochener
Fußgänger: „Ich mache im Allgäu Urlaub!“

Stellen Sie sich vor, Sie wären der Spendensammler.

- Warum würden Sie der Antwort (1b) Aufmerksamkeit schenken?
- Welche Schlussfolgerung würden Sie aus ihr ziehen?

Beginnen wir mit der Antwort auf die zweite Frage. Ich vermute, dass Sie mit mir einverstanden sind, wenn ich sie wie folgt formuliere:

(3) „Der Fußgänger ist nicht bereit, Geld zu spenden!“

Ich habe das Ergebnis des Verstehensprozesses mit (3) nummeriert, da es der RT ja nicht nur darum geht, Aussagen über das Ergebnis von Verständnisprozessen zu treffen, sondern vielmehr um den Prozess(2), der dazu führt, dass einer Äußerung Aufmerksamkeit geschenkt wird, ihr also Relevanz zugeschrieben wird. Für Sperber und Wilson handelt es sich dabei um einen Prozess während dessen im Gehirn des Spendensammlers mit einem Minimum an Verarbeitungsaufwand ein Maximum an „kontextuellen Effekten“ erreicht wird, und er besteht aus zwei unterschiedlichen, aber komplementären Prozessen:

- Zum Einen löst der linguistische Kode von (1b) beim Hörer einen Inferenzprozess (Ableitungsprozess) aus, bei dem **„kontext-abhängige Vermutungen“** aktiviert werden, die mit diesem Kode im Gehirn gespeichert sind. Nur wenn das Gehirn solche Vermutungen bezüglich einer Aussage anstellen kann, besteht also die Chance, dass sie als „relevant“ angesehen wird.

Bezüglich unseres Beispiels (1b) müssten dem Gehirn des Hörers also folgende Daten zugänglich sein:

- (2)
- a)- Das Allgäu liegt nicht am Meer;
 - b)- Die Deutsche Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger wird durch Spenden finanziert;
 - c)- Mit einer Spende wird die Arbeit dieser Organisation finanziert.
 - d)- Wer seinen Urlaub im Allgäu verbringt, wird auf die Hilfe der Deutschen Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger nicht angewiesen sein.

- Zum Anderen ist die Schlussfolgerung (3) damit aber noch nicht erklärbar: (2a-d) geben keine hinreichende Information, um zu (3) zu gelangen. Bei (3) handelt es sich daher für Sperber & Wilson (1992: 19) um eine **„implizierte Aussage“**, die nicht direkt aus dem linguistischen Kode inferiert werden kann. Diese wird vielmehr aus dem „Kontext“

abgeleitet, in dem die Antwort gehört wird, d.h. auf der Grundlage von mit ihm zusammenhängenden Vermutungen, unserer reinen Vorstellungskraft (Imagination) oder durch die Beobachtung der physischen Umwelt - immer unter Beachtung des „Prinzips der Optimalen Relevanz“. Um diesen Automatismus des POR noch deutlicher zu machen, möchte ich kurz näher auf den Begriff „Kontext“ eingehen.

2.2.1. Was ist Kontext?

Unter „Kontext“ wird meiner Erfahrung nach von vielen das verstanden, was eine sprachliche Äußerung umgibt, was also sozusagen außerhalb eines Sprechers / Hörers liegt. In der englischsprachigen Bibliographie finden wir diesbezüglich Hinweise bei Malinowski (1923²⁴) der von „situationellem“ und „kulturellem Kontext“ sprach, oder bei Firth (1957), der den Begriff des „sozialen Kontextes“ hinzufügte.

Wenn wir nun aber die *eigene* Spracherfahrung zu Rate ziehen, merken wir sehr bald, dass unsere Interpretation von Sprache auch durch die uns innewohnenden Ansichten und Vermutungen über die Welt beeinflusst werden - das heißt, durch Faktoren, die ihren Ursprung in unserem Gehirn selbst haben, bzw. in der Interpretation, die wir uns vom situationellen, kulturellen und sozialen Kontext machen. In einer von Hymes 1964 entwickelten Liste von ethnografischen Charakteristiken des Kontextes taucht diese Idee der *Hörerperspektive* meines Wissens zum ersten Mal explizit auf.

Unser Verständnis von „Kontext“ hat sich also im Laufe des 20. Jahrhunderts schrittweise erweitert: anfangs verstand man darunter nur die physische, bzw. soziale Umwelt, in der Sprache benutzt wurde, nachher wurde ihm auch das vorher Gesagte / Gehörte hinzugefügt, und schließlich begann sich auch die Ansicht durchzusetzen, dass die Vermutungen, die ein Hörer über etwas Gesagtes anstellt, und die Dinge, die sie intuitiv als gegeben voraussetzt, an die sie sich zu erinnern glaubt, etc... ebenfalls Teil des Kontextes einer Äußerung sind.

„Kontext“ hat also sowohl eine nach Außen als auch eine nach Innen gerichtete Komponente, und beide werden in der RT unter dem Begriff „**kognitive Umwelt**“ („cognitive environment“) zusammengefasst. Die physischen, situationellen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten sind Teil der **äußeren Komponente** unserer „kognitiven Umwelt“, während unsere diesbezüglichen Meinungen, Einstellungen und Vermutungen die **innere Komponente** darstellen.

Wie könnten wir uns jetzt aber die Geschwindigkeit erklären, mit der es das menschliche Gehirn schafft, auf der Grundlage des linguistischen Kodes, des äußeren und des inneren Kontextes Hypothesen über die implizit in einer Aussage enthaltene Information zu formulieren? Wie können die einem Hörer verfügbaren Vorkenntnisse und Beobachtungen in Bruchteilen einer Sekunde ausgewertet werden?

²⁴ Das Zitat wurde einer Reedition von 1946 von Ogden y Richards (1923: S. 306) entnommen.

2.2.2. „Kontextuelle Effekte“ und „Kontext“ als „kontextabhängige Größen“

Für die Autoren der RT ist diese Frage nur dann zu beantworten, wenn wir davon ausgehen, dass sowohl die inneren als auch die äußeren Komponenten des Kontextes keine festen, statischen Größen darstellen: der Kontext wird vielmehr, dem POR folgend, *je nach Bedarf* konstruiert, um in möglichst kurzer Zeit die möglichen relevanten „kontextuellen Effekte“ bestimmen zu können.

Machen wir zu diesem Aspekt wieder ein kurzes Experiment. Stellen Sie sich folgende Situation vor: Jemand sitzt allein zuhause am Computer und hört die Türglocke läuten. Welche Schlussfolgerung würde sie aus dem Klingeln ziehen?

- a) jemand möchte hereinkommen;
- b) die Klingel funktioniert;
- c) die Person, die geläutet hat, ist groß genug, um den Klingelknopf zu erreichen.

Zweifellos werden Sie spontan die Antwort a) gewählt haben. Ich habe Ihnen ja nur vorgegeben, dass es an der Tür läutet, und auf dem Hintergrund dieser Information ist für ihr Gehirn dann nur das allgemeine Vorwissen relevant, dass man an Türklingeln läutet, wenn man ein Haus / eine Wohnung betreten will. Die Lage ist in diesem Fall außerdem so klar, dass einige Leser wahrscheinlich sogar etwas über die Alternativen b) und c) geschmunzelt haben werden, in der Meinung, dass sie wohl von niemandem für möglich gehalten werden könnten.

Betrachten wir nun aber eine andere Ausgangssituation. Stellen Sie sich vor, dass die Person, die zuhause vor dem Computer sitzt und die Türglocke läuten hört, einen Elektriker gerufen hatte, der schon seit einer Stunde versucht, die kaputte Glocke wieder in Gang zu setzen. Wäre die spontane Reaktion dieser Person dann nicht, die uns vorher so abwegig erscheinende Interpretation b) zu wählen und das Läuten sofort im Sinne eines erfolgreichen Abschlusses der Reparaturarbeiten zu interpretieren?

Und auch für die Möglichkeit c) lässt sich relativ leicht ein entsprechendes kontextuelles Vorwissen beschreiben, auf das sich das POR stützen könnte, um zu dieser Interpretation zu gelangen: Stellen Sie sich vor, unsere Versuchsperson hätte ein kleines Kind, das seit Wochen versucht, die Türglocke zu erreichen. Wenn es nun Teil ihrer „kognitiven Umwelt“ wäre, dass das Kind seit einiger Zeit im Garten vor der Tür spielte, würde zur Erarbeitung der Optimalen Relevanz zweifellos sofort diese kontextuelle Vorinformation herangezogen werden.

Vorinformationen und Vermutungen sind also zum Einen absolut unerlässlich zum Verständnis von Äußerungen und sie werden zum Anderen je nach Bedarf herangezogen, um in Bruchteilen von Sekunden „kontextuelle Effekte“ zu erzielen. Welche Folgen diese Sichtweise zur Erklärung von Spracherwerbsprozessen hat, werden wir weiter unten genauer unter die Lupe nehmen.

2.2.3. RT und Verarbeitungsaufwand:

Momentan möchte ich zu unserem Beispiel mit dem Spendensammler zurückkehren. Obwohl nämlich rein linguistisch betrachtet die Aussage „Ich mache im Allgäu Urlaub!“ auch dahin gehend interpretiert werden könnte, dass der Fußgänger den Sammler zu einem Urlaub im Allgäu einladen wolle, oder dass er gar nicht verstehen könne, dass nicht alle Leute Urlaub im Allgäu machen, wird auf der Grundlage der „kognitiven Umwelt“ des Hörers, und mit Hilfe des POR, das Ergebnis 3) erzielt - eben weil die zur Situation gehörenden Vorkenntnisse und Vermutungen (z.B.: „niemand lädt einen Sammler so zum gemeinsamen Urlaub ein“, etc...) keine andere Interpretation nahe legen.

Wenn nun aber die erreichte implizite Schlussfolgerung einerseits von logischen Prozessen und andererseits von kontextabhängigen Vermutungen bestimmt wird, kann auch die Funktion des Verarbeitungsaufwands besser eingeschätzt werden. Für die Autoren der RT geht es dabei um folgende Größen:

1. Die Komplexität der Äußerung;
2. Den Umfang des Kontextes, der zur Interpretation benötigt wird;
3. Die Zugänglichkeit des Kontextes für den Hörer.

Zu 1. Wenn der Fußgänger geantwortet hätte: „Es sieht so aus, als ob ich dieses Jahr meinen Urlaub im Allgäu auf einem Bauernhof verbringen würde, wo ich schon vor einigen Jahren einmal war!“, würde diese Antwort für den Hörer auf Grund ihrer **größeren Komplexität** schwerer bezüglich der dahinterliegenden Absicht interpretiert werden können. Auf umgangssprachlicher Ebene würden wir uns in diesem Fall dann fragen: „Warum erwähnt er diese Details?“

Zu 2. „Letztes Jahr war ich ja noch an der Ostsee, aber dieses Jahr werde ich meinen Urlaub höchstwahrscheinlich bei meiner Schwester Klara verbringen. Klara wohnt nämlich seit ein paar Wochen im Allgäu. Da hat sie mit ihrem Mann und ihren Kindern ein sehr schönes Haus mit Garten. Und die Kinder sind ja so süß. 6 und 8 sind sie, die Kleinen!“ Auch hier würde, abgesehen von der größeren Komplexität, die große Menge unterschiedlicher Informationen die Lokalisierung der relevantesten zweifellos sehr erschweren.

Zu 3. „Ich verbringe meinen Urlaub immer in Langquaid.“ Um hier kontext-abhängige Vermutungen anstellen zu können, müsste der Hörer zuerst mal wissen, wo der genannte Ort liegt. Nur wenn er ihn kennt und weiß, dass er weit vom Meer entfernt liegt, kann sein Gehirn die oben im Beispiel zusammengefassten kontext-abhängigen Vermutungen leisten ... und im Rahmen seiner kognitiven Umwelt die implizit enthaltene Äußerung erarbeiten.

Die Geschwindigkeit der menschlichen Verstehensprozesse kann der RT zu Folge also nur dann erklärt werden, wenn wir sie uns als Ergebnis von Hypothesenbildungsmechanismen vorstellen, die ausnahmslos von der Suche nach der Optimalen Relevanz gesteuert werden. Was von Person zu Person, von Situation zu Situation und von Kultur zu Kultur anders

sein dürfte, ist in erster Linie die Art der Vermutungen, die Hörer im Laufe ihres Interpretationsprozesses anstellen können, die Zugänglichkeit dieser Vermutungen und die Größe des Verarbeitungsaufwands, die sie bereit sind zu investieren.

Die RT ist nicht der einzige Ansatz, der die menschliche Sprachverarbeitung als einen von den persönlichen Vorkenntnissen, Interessen und Interpretationen eines Hörers abhängigen Prozess versteht. Wir finden diese Ansicht in vielen anderen Arbeiten und als Beispiel mögen folgende Zitate dienen: „... jeder Mensch (nimmt) die gleichen Informationen unterschiedlich auf: Hören, Lesen und auch Sehen sind aktive Prozesse, in denen unsere Vorerfahrungen die Rezeption der dargebotenen Informationen stark beeinflussen.“ (Brandi, Marie-Luise, 1996: 37)

Und „Unsere Sinnesorgane sind ... sozusagen das Tor zur Welt, aber unsere Wahrnehmung ist niemals eine reine Widerspiegelung äußerer Ereignisse. Aus der Fülle von Sinnesreizen, die auf uns einströmen, müssen wir auswählen und aktiv und kreativ ein Bild daraus zusammensetzen. Wahrnehmung heißt also Auswahl, Konstruktion und Interpretation. Mit der Interpretation des Wahrgenommenen weisen wir diesem eine Bedeutung zu, die entscheidend von der Betrachtungsweise der wahrnehmenden Person abhängt. (Biechele, M. & Padrós, A., 1999: 53)

Das Besondere an der RT ist jedoch, dass sie über die Feststellung dieses persönlichen Charakters hinausgeht und, wie wir gerade gesehen haben, Hypothesen über die unbewussten Prozesse anbietet, die dabei ablaufen könnten: das menschliche Gehirn konstruiert auf Grund von Vermutungen, die es aus dem linguistischen Kode UND aus dem Kontext ableitet, Hypothesen über die Relevanz von Aussagen.

Der Erklärungswert der RT:

- sie bietet ein Modell an, durch das „Informationsübertragung“ (Kodifizierung und Dekodifizierung) von „Kommunikation“ (Informationsverarbeitung) unterschieden werden kann.
- sie stellt Hypothesen darüber auf, wie das menschliche Gehirn auf der Grundlage der linguistischen Signale und der Einschätzung des „Kontextes“ ständig, und weitgehend unbewusst, Hypothesen über den impliziten Inhalt der empfangenen Sprachsignale macht und dabei versucht mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an relevanten Informationsinhalten („kontextuellen Effekten“) zu erreichen. Sie ist daher in der Lage zu erklären, warum unsere Verstehensprozesse in Bruchteilen von Sekunden erfolgen ... und warum es oft zu Fehleinschätzungen kommt. „Missverständnisse“ sind diesem Modell folgend also keineswegs eine Ausnahme bei der menschlichen Kommunikation, sondern integraler Bestandteil von ihr.
- sie bietet eine neue Vision der Funktion des Kontextes bei der Sprachverarbeitung an: nicht nur der die Sprecher umgebende ist relevant, sondern auch der den Sprechern innewohnende (ihre Vorkenntnisse, ihr Absichten und ihre Einschätzung der Absichten der Gesprächspartner, etc...)

2.3. Die RT und der Erwerb einer Erstsprache

Dass der POR auch bei Spracherwerbsprozessen im Kindesalter beobachtet werden kann, wurde von Neil Smith (1988, 1990) postuliert. Smith analysierte in der erstgenannten Arbeit ein Experiment von Robinson & Robinson (1982) aus der Perspektive der RT. Diese beiden Psychologen hatten einer Gruppe von Kindern zwischen 5 und 7 Jahren folgende Aufgabe gestellt: Sie legten ihnen 8 verschiedene Pferdefiguren vor. Drei von ihnen waren weiß, wobei eines stand, das andere lag und das dritte ein Halsband trug. Drei weitere waren braune Pferde, die sich auf die gleiche Weise unterschieden, und eine dritte Gruppe bestand aus zwei beigeen Pferden, von denen eines stand und das andere ein Halsband umhatte. Dann formulierte eine erwachsene Person folgende Arbeitsaufträge:

- a)- Gib mir bitte das weiße Pferd!
- b)- Gib mir bitte das Pferd, das liegt!
- c)- Gib mir bitte das braune Pferd mit einem Halsband!

Das Interessante an den Reaktionen der Kinder war für Smith, dass Robinson & Robinson feststellen konnten, dass die Gruppe der 5-jährigen die Aufträge a) und b) ohne Widerrede ausführten, indem sie dem Erwachsenen das erstbeste der Pferde gaben, auf das die Beschreibung zutraf. Die 7-jährigen hingegen gaben sich mit a) und b) nicht zufrieden und baten um mehr Information, bevor sie den Auftrag ausführten.

Diese unterschiedlichen Reaktionen können für Smith ihren Grund darin haben, dass beide Versuchsgruppen die Anweisungen automatisch im Sinne des „Prinzips der optimalen Relevanz“ interpretierten, dass aber die 5-jährigen in ihrem Gedächtnis noch nicht genügend Informationen zur Verfügung hatten, die es ihnen ermöglicht hätten, an der Relevanz des Arbeitsauftrags zu zweifeln. Die 7-jährigen hingegen hatten in ihrem Gedächtnis bereits Information, die es ihnen erlaubte, mehr als eine Hypothese über die im Kontext implizit enthaltene Aussage zu formulieren und merkten daher, dass die Aufträge a) und b) nicht spezifisch genug waren.

In der anderen Arbeit zu diesem Thema (1990) glaubt Smith daher feststellen zu können, dass es „...ziemlich plausibel (scheint) anzunehmen, dass die Tendenz, eintreffende Stimuli in ihrer Relevanz zu maximieren, wie auch das Konzept der Optimalen Relevanz selbst, angeboren sind. Und wenn dem so ist, könnte man sich gut vorstellen, dass die Relevanz produzierenden Faktoren bei den Entwicklungsprozessen einer Sprache genutzt werden können.“ (idem: 172-3, Ü .d. A.). Und: „Pragmatische Prozesse (im Sinne des Prinzips der Optimalen Relevanz) tragen zur Bereitstellung von Daten bei, die die Grundlage der Analyseprozesse bilden, als deren Ergebnis die entsprechenden Parameter gesetzt werden.“ (idem: 177, Ü. d. A.)

Auf dem Hintergrund dieser Interpretation des unterschiedlichen Verhaltens Fünf- und Siebenjähriger können wir natürlich zum Einen schon die Bedeutung der Spracherfahrung ermessen, in deren Verlauf Menschen anscheinend mit Begriffen bestimmte Vorkenntnisse und Kontexteinschätzungen erwerben, aber zum Anderen dürfte auch schon die Aufgabe

Erwachsener beim Spracherwerb erkennbar werden: sie müssen neue Konzepte mit neuen Vorkenntnissen und neuen Kontexteinschätzungen verbinden „lernen“.

2.4. RT und natürliche Erwerbsprozesse im Erwachsenenalter

Betrachten wir nun einige Schlussfolgerungen, die uns diese Vision bezüglich der natürlichen Erwerbsprozesse erlaubt. Meines Erachtens könnten sie zur Erklärung mehrerer Phänomene beitragen:

a) Zur Erklärung der **Unsicherheit** vieler erwachsener Erwerber bei der Verwendung „gelernter“ kommunikativer Elemente. Es dürfte nicht verwundern, wenn sie instinktiv Unsicherheit verspüren, sobald sie sich einer *realen fremden Kommunikationssituation* ausgesetzt sehen, in der von ihnen verlangt wird gelernte kommunikative Formeln mit unbekannten Menschen zu verwenden: viele dürften ja instinktiv spüren, dass sie keine (Vor-) Kenntnisse über ihre Gesprächspartner besitzen, und dass sie deshalb keine Vorhersagen über deren „kognitive Umwelt“ formulieren können ... und damit auch nicht über das im Gesagten möglicherweise Implizierte.

b) Umgekehrt können wir aber auch Vermutungen darüber anstellen, warum es Probleme geben muss, wenn ein Erwerber bei der Kommunikation in der Zielsprache **eine (zu) große Sicherheit** an den Tag legt, wenn er also die mit der Erstsprache erworbenen - und im Gehirn gespeicherten - Weltkenntnisse zu schnell bei der Interpretation einer fremdkulturellen Situation verwendet. Das bekannte „Restaurant-Skript“ kann hier als Beispiel dienen: Wenn eine Person, die in ihrer eigenen Kultur daran gewöhnt ist, beim Betreten eines Restaurants an der Tür warten zu müssen, bis sie vom Kellner abgeholt wird und einen Tisch zugewiesen bekommt, diese Vorerwartung auf eine Situation in einer anderen Kultur überträgt, in der das nicht üblich ist, kann sie beträchtliche Probleme haben: Ihre „normalen“, erstsprachlich geprägten Vermutungen würden dann nämlich keine angemessenen „kontextuellen Effekte“ ergeben, und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen über das „implizit Enthaltene“ könnten sogar zu Konflikten führen - dann nämlich, wenn sie das Verhalten der Kellner („die einen ja gar nicht beachten“) als unhöflich interpretieren würde.

Missverständnisse dieser Art werden seit geraumer Zeit von der Interkulturellen Didaktik unter dem Titel „critical incidents“ analysiert, und es wird daraus die Notwendigkeit einer „Schulung der Fähigkeiten der Lernenden zum Kulturvergleich“ abgeleitet (Biechele, M. & Padrós, A., *op.cit.*: 63). Diese „...sollen dafür sensibilisiert werden, zunächst unverständliche Erscheinungen und Ereignisse in anderen Kulturen nicht vorschnell auf der Folie der eigenen kulturellen Normen zu bewerten, denn Vergleichen im interkulturellen Sinn bedeutet das Erkennen und Herausarbeiten von Unterschieden, nicht das Beurteilen nach den Kriterien „besser“ oder „schlechter““ (ibidem). Wie wir weiter unten sehen werden, könnte ein zielsprachiger, relevanzorientierter Unterricht die Möglichkeit bieten, die von Biechele & Padrós geforderte Sensibilisierung der Erwerber zu erreichen.

c) Zum besseren Verständnis von **fremdsprachlichen Verstehensprozessen**. Betrachten wir auch dazu ein einfaches Beispiel. Es geht um die Rezeption eines internationalen

Worts. Stellen wir uns einen spanischen Muttersprachler vor, der seit relativ kurzer Zeit Deutsch gelernt hat und zum ersten Mal bei einer deutschen Familie zu Gast ist. Beim Betreten des Hauses, und im Laufe des Begrüßungsgesprächs, glaubt er das vorletzte Wort in „Möchten Sie ihren Mantel ablegen?“ „verstanden“ zu haben. Wenn wir die Annahmen der RT akzeptierten, würde sein Verstehensprozess wie folgt ablaufen: einerseits würde sich der durch den linguistischen Kode bedingte logische Inferenzprozess auf das einzige *verstandene* Wort stützen („Mantel“), das trotz der unterschiedlichen Akzentuierung mit einem Tuch in Verbindung gebracht werden könnte, mit dem ein Tisch gedeckt wird (spanisch „mantel“). Andererseits würden seine situationellen Vorkenntnisse, seine „kognitive Umwelt“ diese Interpretation aber nicht zulassen, da mit dieser Hypothese kein zufrieden stellender „kontextueller Effekt“ erzielt würde: er dürfte ja weder einen Tisch noch ein Tischtuch sehen, und niemand bittet in unseren Kulturen einen Gast beim Betreten der Wohnung als erstes beim Tischdecken zu helfen. Mit dieser ersten Interpretation würde also keine zufriedenstellende Hypothese erreicht werden. Die durch den POR geleitete weitere Suche könnte sich dann nur auf den allgemeinen Gesprächskontext und Gesten der Gastgeber stützen (die z.B. mit den Händen nach dem Mantel greifen könnten); oder auf die Beobachtung einer anderen Person, die mit ihm vielleicht die Wohnung betreten hat und ihren Mantel auszuziehen begonnen hatte.

Zweifellos wird beim natürlichen Spracherwerb durch solche Vorfälle auch das *Lernen* neuen Vokabulars zu Wege gebracht und ein erwachsener Erwerber wird an diesem Prozess auch bewusst teilnehmen können, wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt versucht sich an das deutsche Wort für „abrigo“ zu erinnern, um es besser zu memorisieren.

Bewusste Prozesse dürften beim Erwerb einer weiteren Sprache im Erwachsenenalter also durchaus ihren Platz haben, aber immer im Zusammenspiel, und auf dem Hintergrund, der weitgehend automatischen Auswertung linguistischer Elemente im Kontext, in dem sie geäußert wurden. Personen, die in natürlichen Umgebungen einer neuen Sprache ausgesetzt sind, dürften also vor allem dann gute Erfolge beim Spracherwerb erzielen, wenn sie ihrer natürlichen Veranlagung folgend die gehörte Sprache bezüglich der Hintergründe und Vorkenntnisse analysieren, die ihnen zu Grunde liegen, nach dem Muster: „Was will die Person X denn damit sagen?“ Henning Wode hatte schon vor Jahren bemerkt, dass die im Fremdsprachenunterricht traditionell vorgenommene Trennung zwischen intuitiver und bewusster Lernweise nicht realistisch ist, da es sich dabei nicht um getrennte Lernsysteme handeln könne, sondern eher „um ein Kontinuum mit zwei extremen Ausprägungen“ (Wode 1993: 57f): „Vergleiche zwischen Schülern im Fremdsprachenunterricht und Lernern, die eine zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen erwerben, zeigen, dass jene Fähigkeiten, die Lerner unter natürlichen Bedingungen für das Meistern einer Sprache aktivieren, auch im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und dort auch tatsächlich wirksam werden.“ (Wode 1993:16)

d) Ein weiterer Erklärungswert der RT ergibt sich, wenn wir einen Perspektivenwechsel vornehmen. Wenn es bei der Darstellung der von der RT formulierten Hypothesen nämlich darum ging zu erklären, WIE wir uns die Prozesse vorstellen können, die zur Erlangung der implizit in einer Information enthaltenen Schlussfolgerungen führen, können wir daraus umgekehrt auch schlussfolgern, dass das **ZIEL** der menschlichen

Sprachverarbeitung die Bestimmung der **implizit in einer Nachricht enthaltenen Information** ist. Das menschliche Gehirn beschränkt sich also beim Verstehen von Sprache nicht auf die Auswertung des linguistischen Kodes als solchen, sondern diese Auswertung geschieht immer mit einer *Absicht*, nämlich mit der, das implizit in ihr Enthaltene, das, was mit der Nachricht bewirkt werden soll, zu erschließen. Wenn wir Kommunikationsprozesse unter diesem Blickwinkel betrachten, können wir auch eine aussagekräftige Definition dessen formulieren, was man in der Didaktik seit Jahren „natürlichen Sprachgebrauch“ zu nennen pflegt - ohne dass sich die unterschiedlichen Ansätze bisher auf eine einheitliche Begriffsbestimmung hätten einigen können²⁵. Letztendlich werden damit auch die **unterschiedlichen Ergebnisse beim Spracherwerb außer- und innerhalb des (traditionellen) Unterrichts** erklärbar sein: In *natürlichen* Umgebungen sehen sich die Erwerber der *natürlichen* Notwendigkeit ausgesetzt, Sprache auf *natürliche* Weise zu verarbeiten: das heißt die HINTER den linguistischen Elementen stehenden impliziten Bedeutungsinhalte zu erarbeiten. Erfolgreiche natürliche Erwerber wenden diese Prozesse anscheinend ganz selbstverständlich an. Sie brauchen auch die RT nicht zu kennen, um auf diese Weise in einer natürlichen Erwerbssituation zu reagieren. Im herkömmlichen Unterricht hingegen verläuft die „Kommunikation“ normalerweise auf Wegen, die eine Mobilisierung dieser Sprachverarbeitungsmechanismen weder benötigen, noch erlauben. Sprachliche Kommunikation wird dort weitgehend als Manipulation / Austausch korrekter linguistischer Formen angesehen - wenn auch neuerdings mit „kommunikativen Inhalten“. Die Sprecher / Hörer haben aber relativ selten, wenn überhaupt, Gelegenheit, die gehörte Sprache - in Realzeit! - bezüglich der ihr innewohnenden impliziten Bedeutungsinhalte zu analysieren.

2.5. RT und Spracherwerb im Unterricht

Wir sind damit bei den Bedingungen angelangt, die sich aus den Postulaten der RT für das Erreichen unterrichtlichen Spracherwerbs ableiten lassen. Grundlegend ist hier die Frage, wie wir uns die **Initiierung** dieser Prozesse vorstellen können? Wie können bei einem Hörer, der KEINE KENNTNIS des linguistischen Kodes besitzt, d.h., der Nullanfänger ist, und *kein einziges Wort* der neuen Sprache versteht, die von der RT postulierten Mechanismen zum Tragen kommen?

Ich habe weiter oben schon die Vermutung formuliert, dass die „stille Periode“, die Krashen zu beobachten glaubte, erklären kann, warum der Konstruktion einer grammatikalischen Kompetenz die rein rezeptive Analyse der Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken vorangehen muss. Um nun eine Hypothese über die dabei ablaufenden Prozesse formulieren zu können, ist es nötig die von der RT postulierten Verarbeitungsmechanismen mit einer Beobachtung in Verbindung zu setzen, die schon zu Beginn der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts gemacht wurde, nämlich dass das

²⁵ Seine Notwendigkeit für den Spracherwerb wurde vor Jahren erkannt - und von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Weise benannt: Wells (1974), Bruner (1975) und T. Pica (1987) postulierten die Notwendigkeit *sozialer Interaktion*; Schumann (1978) y Kadia (1988) forderten *automatische Produktion*, die sie der *kontrollierten* gegenüberstellten; J. Wagner (1983) betrachtete *direkte Kommunikation* als nötig für den Spracherwerb; V. J. Cook (1985) sieht *natürliches soziales Handeln* (*natural social exchanges*) als notwendig zur Erreichung einer pragmatischen Kompetenz an; Cortese (1987) fordert ein Handeln der Lerner in *ungeplanten Situationen* (*unscripted situations*).

„Verstehen“ von unbekannten Wörtern und Ausdrücken anscheinend dann am Leichtesten ist, wenn es sich auf das „hier-und-jetzt“²⁶ bezieht, d.h. auf die konkrete, persönliche Situation eines Sprechers. (Siehe auch Kasten 19)

El principio aquí-y-ahora ... debería considerarse igualmente en el caso de una lengua extranjera. Sería en este mismo sentido en el que la Teoría de la Relevancia adelanta que todo enunciado es eficazmente interpretable si las suposiciones o hipótesis que se forman en torno a él aspiran a conseguir un esfuerzo mínimo de procesamiento atendiendo a la observación del entorno físico inmediato además de a la memoria y a la imaginación.”
A. Bocanegra (1997-98: 16)

Wir können daraus nämlich folgern, dass das menschliche Gehirn die Fähigkeit besitzen muss Hypothesen über die linguistische Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken zu formulieren, *wenn alle anderen normalerweise zur Bedeutungserschließung gehörigen Aspekte (implizite Bedeutung, Kenntnis des Sprechers, des Kontextes, etc...) auf der Grundlage des Kontextes, in dem sie gebraucht wurden, und den Effekten die sie erzielen, erschlossen werden können.*

Wer als Lehrer diese Fähigkeit selbst erfahren (und erfahrbar machen) will, kann folgendes Experiment machen: stellen Sie sich einem neuen Deutsch-Anfängerkurs auf Deutsch vor. Sagen Sie, nach Betreten des Unterrichtsraums „Guten Tag, mein Name ist _____“ und fragen Sie nachher ihre Studenten, was sie wohl gesagt haben? Sollte aus dem Kurs keine spontane Antwort kommen (was in meinen Kursen übrigens noch nie passiert ist), können Sie den Anwesenden mit der Frage helfen, was man denn normalerweise sagt, wenn man zum ersten Mal Menschen trifft, die man nicht kennt? Spätestens jetzt werden „sich begrüßen“ und „sich vorstellen“ genannt werden, zwei Riten, die in beiden Kulturen zum *guten Ton* gehören. Wie schon bemerkt, kann dieses Experiment auch dazu dienen ihren Erwerbern die Bedeutung kontextgebundener Vorkenntnisse beim Verstehen einer neuen Sprache zu verdeutlichen.

Spracherwerbsprozesse sollten im Rahmen des Unterrichts also mit Aktivitäten beginnen, bei denen eine Mobilisierung bereits vorhandener Vor- und Weltkenntnisse für unsere Erwerber möglich ist. Und in deren Verlauf sie auf dem Hintergrund von beobachtbaren kontextuellen Effekten Hypothesen über die implizite Bedeutung des Gesagten formulieren können, Hypothesen, die in einer weiteren Phase dann auch die Grundlage für Vermutungen über die linguistische Bedeutung des Vokabulars und sein bewusstes Lernen und Memorisieren sind.

Erst nachdem die Erwerber auf diese Weise grundlegendes Vokabular wie Fragepronomen, Namen der Klasseneinrichtung, des Arbeitsmaterials und damit zusammenhängende kommunikative Formeln des Begrüßens, Verabschiedens, der Kontaktaufnahme, etc. beherrschen „gelernt“ haben, können sich die im Unterricht durchgeführten Aktivitäten

²⁶ auf Englisch ‘here-and-now’, cf. M. Long, 1980, St. Krashen, 1982, R. Ellis, 1984.

schrittweise vom „hier-und-jetzt“ entfernen: mit jedem Wort nämlich, dessen linguistischer Kode auf Grund des früheren kontexteingebundenen Gebrauchs mehr oder weniger errahnt werden kann, kann erwartet werden, dass unsere Erwerber in der Lage sind kompliziertere, im Sinne von vom „hier-und-jetzt“ weiter entferntere, Bedeutungsinhalte zu erschließen. Ich habe in einer früheren Arbeit (1998) diesem Vorgehen den Namen „kognitive Progression“ gegeben und denke dass es die Chance bietet, schrittweise die Verarbeitungskapazität der Erwerber auf- und auszubauen.

Der Gebrauch der Zielsprache im Unterricht

Grundlage eines solchen Vorgehens muss natürlich notwendigerweise der Gebrauch der Zielsprache im Unterricht sein. Die Formulierung von Vermutungen und Schlussfolgerungen ist nämlich nur auf der Grundlage einer konkreten persönlichen Spracherfahrung möglich, in deren Rahmen der Versuch unternommen werden muss, eine fremdsprachliche Äußerung in Realzeit zu verstehen. Und nur so dürften auch bewusste Prozesse einen Sinn haben: wenn sie von den Erwerbern **PERSÖNLICH** auf dem Hintergrund einer in der Zielsprache ablaufenden Kommunikation realisiert werden können. Nur wer konkrete persönliche Absichten, und konkrete in diesem Kontext geäußerte Aussagen unter dem Gesichtspunkt der darin implizit enthaltenen Bedeutungsinhalte beurteilen kann, dürfte anschließend auch in der Lage sein bewusste Vermutungen über die dabei verwendeten Wörter, Ausdrücke und Strukturen zu formulieren. Die Kunst eines guten Erwerbers dürfte also vor allem darin liegen, immer besser und schneller Hypothesen über die von der RT postulierten Aspekte zu machen und, wenn nötig zu revidieren - und das in Realzeit, d.h. im Verlauf eines normalen Gesprächsflusses. So sollte es möglich sein dem von Felix beobachteten „konkurrierende Einwirken allgemeiner Problemlösungsstrategien“ entgegenzuarbeiten und den „sprachspezifisch-kognitiven Verarbeitungsmechanismen wieder zur Geltung zu verhelfen.“ (cf. S. W. Felix, 1982: 294).

Was natürlich nicht kategorisch ausgeschlossen werden sollte, sind sporadische Querverweise auf die Muttersprache der Erwerber im Laufe der Unterrichtskommunikation. Diese können meiner Erfahrung nach sowohl mit dem Zweck der Wiederherstellung einer unterbrochenen Kommunikation geschehen („Worüber sprechen wir gerade? Sag es auf Spanisch, wenn du willst!“, oder „Wie heißt das spanische Wort für _____?“) oder zur Unterstreichnung von semantischen Unterschieden („Wieviele spanische Wörter gibt es für „Ecke“?“ + Geste). Aber diese Referenzen sollten in der Zielsprache erfolgen, um bei der Reorientierung der Erwerber den Kontext der zielsprachlichen Einsprachigkeit nur minimal zu unterbrechen, bzw. zu stören. Auch der **Lehrersprache** dürfte also große Bedeutung bei der Gestaltung dieses Ansatzes zufallen.

Und auch der Gebrauch von **Kommunikationsstrategien** erlangt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung. Ihre Nützlichkeit beim fremdsprachlichen Verstehen wurde schon vor Jahren erkannt. Sie werden von Lernern mit außercurricularer (d.h. natürlicher) Erfahrung „öfter und mit mehr Erfolg“ eingesetzt, als von Lernern, die nur innerhalb des Unterrichts Kontakt zur Zielsprache hatten. (cf. Tarone, 1981). Wer über viele Reisemöglichkeiten verfügt und mehr als eine Fremdsprache spricht, demonstriert einen besseren Gebrauch dieser Strategien (cf. Raupach, 1983). Und Studenten, schließlich,

die an Immersionsprogrammen im Rahmen des Unterrichts teilnahmen, weisen ein höheres Niveau ihrer Beherrschung auf (cf. Tarone, 1984).

Auf dem Hintergrund der RT dürfte es sich dabei um die Fähigkeit handeln mangelhaftes Vorwissen zu kompensieren, d.h. Hypothesen über die im kontextuellen Gebrauch der Zielsprache enthaltenen Vor- und Weltkenntnisse zu formulieren. Erwerber müssten also im Laufe unterrichtlicher Kommunikationsprozesse nicht nur die Möglichkeit haben, diese Strategien zum Einsatz zu bringen, sondern sie müssten auch gezielt auf deren Notwendigkeit hingewiesen und auf ihren Einsatz vorbereitet werden.

Es kann auch vermutet werden, dass durch den Gebrauch dieser Strategien auch eine schrittweise Bewusstmachung der von der RT postulierten natürlichen Verarbeitungsmechanismen erfolgen kann: Erwerber könnten dann nämlich in die Lage versetzt werden, den Charakter und die Risiken der menschlichen Kommunikation realistischer beurteilen zu können. **Missverständnisse können nämlich als integraler Bestandteil der menschlichen Kommunikation** verstanden werden, und nicht als ihre Ausnahme. M. Bygate (1987) hatte schon vor Jahren darauf hingewiesen, dass Kommunikationsprobleme in einer neuen Sprache von vielen Erwerbern lediglich als die Folgen einer mangelhaften linguistischen Kompetenz betrachtet werden, ihr Entstehen also einer unzureichenden Beherrschung dieser Sprache zugeschrieben wird. Dieser Ansicht hält Bygate jedoch entgegen, dass „... perfekt explizite Kommunikation ...“, wie wir alle sehr gut wissen, nicht nur unerreichbar, sondern ... im Allgemeinen auch unnötig (ist). Wenn Fremdsprachenlernern jedoch davon ausgehen, dass sie möglich und notwendig ist, machen sie die Dinge für sich noch schwieriger als sie sowieso schon sind. Das Wichtigste ist nämlich, dass der Grad an Explizitheit, der für eine konkrete Nachricht notwendig ist, sich sicher nach der Person richtet, zu der man gerade spricht.“ (idem: 43, Ü. d. A.)

Im nächsten der Praxis gewidmeten Teil werden ich Ihnen einige konkrete Vorschläge zur Realisierung dieser didaktischen Prinzipien vorstellen.

3. Die Entwicklung der praktischen Vorschläge zur Ingangsetzung von Erwerbsprozessen im DaF-Unterricht in der Auslandssituation

3.1. Die Problemstellung

Die Entwicklung eines kohärenten methodologischen Konzepts stellt eine vielschichtige Aufgabe dar, die sowohl einer detaillierten Beschreibung der Inhalte und Methoden als auch des eventuell und außerdem nötigen außerschulischen Begleit- und Übungsmaterials bedarf. Es würde daher den Rahmen dieses Beihefts sprengen, alle diese Elemente ausführlich behandeln zu wollen.

Wie ich bereits in der Einleitung angekündigt habe werde ich mich hier deshalb auf einen Aspekt konzentrieren, der normalerweise die meisten Probleme bereitet: die Ingangsetzung von Erwerbsprozessen im Unterricht. Dafür dürften die ersten 15 Stunden des DaF-Unterrichts in der Auslandssituation ausreichen, eine Stundenzahl, die im Falle des von mir durchgeführten Experiments ursprünglich aus rein planungstechnischen Gründen festgelegt wurde sich aber in langjähriger Praxis bewährt hat.

Ich werde hier also versuchen, die erste und problematischste Phase einer Dreistufen-Methodik zu beschreiben, die ich 1998 mit dem Begriff der „Kognitiven Progression“ charakterisiert habe. Diese zeichnet sich durch das schrittweise Entfernen vom „hier-und-jetzt“ aus, ein Vorgehen, das es den Erwerbern erlauben soll, sich bei ihrer Sprachverarbeitung immer mehr vom unmittelbaren Sprechkontext loszulösen und sich in immer größerem Maße zur Bestimmung der impliziten Bedeutungsinhalte auch auf den linguistischen Code zu stützen.

Dieses Modell geht also implizit davon aus, dass Wortbedeutungen schrittweise assimiliert werden, wenn alle anderen normalerweise zur Bedeutungserschließung gehörigen Aspekte (implizite Bedeutung, Kenntnis des Sprechers, des Kontextes, etc...) auf der Grundlage des Kontextes, in dem sie gebraucht werden, und den Effekten, die sie erzielen, erschlossen werden können, und dass als Resultat dieses Prozesses auch eine intuitive Beherrschung der „Grammatik“ in die Wege geleitet wird.

Darauf aufbauend sollte es dann möglich sein, in der zweiten Phase Themen zu behandeln, bei denen die Erwerber zur Bedeutungserarbeitung nicht mehr ausschließlich vom unmittelbaren Klassenkontext abhängen, sondern zur Interpretation der gehörten Sprache auch schon auf die in der ersten Phase erworbenen Vokabel- und Formelkenntnisse und die damit zusammenhängende unbewusste Beherrschung grammatikalischer Strukturen zurückgreifen können.

In der dritten Phase könnte so der Unterricht endgültig an eine kommunikative Vorgehensweise herangeführt werden, bei der, mittels eines Lehrwerks, außerunterrichtliche (deutsche und spanische) Alltagssituationen auf Deutsch behandelt werden können.

Zur Analyse und Bestimmung der Inhalte und Vorgehensweisen in den ersten 15 Stunden möchte ich mit einer kurzen Betrachtung / Zusammenfassung der Problemlage beginnen, wie sie sich uns unter dem Blickwinkel der RT präsentiert:

a- Wenn die Initiierung von Spracherwerbsprozessen im Unterricht nur dann Aussicht auf Erfolg haben kann, wenn unsere Erwerber bereit und fähig sind, im Laufe des Unterrichts kontextabhängige Vermutungen über die den linguistischen Elementen zu Grunde liegenden impliziten Informationsinhalte zu formulieren, müssen sie in erster Linie mit *mündlicher Sprache* konfrontiert werden, so wie beim natürlichen Spracherwerb auch.

Unterrichtliche Erwerber müssen also davon überzeugt werden, sich in erster Linie ohne Papier und Kuli an die neue Sprache heran zu wagen.

Für die Realisierung ergeben sich daraus schon die ersten zwei Herausforderungen:

Wenn die neue Sprache so präsentiert werden muss, dass die Erwerber bei der Verarbeitung des Gehörten in Realzeit Erfolg haben können, und wenn dazu in der Anfangsphase das Prinzip des „hier-und-jetzt“ befolgt werden soll, kommt der Frage nach der *Art der realisierbaren Aktivitäten* eine zentrale Rolle zu. Sie müssen durchgehend so evident und kontextrelevant sein wie die im vorhergehenden Kapitel erwähnte Begrüßung und Vorstellung. Wie kann das aber sicher gestellt werden? Gibt es denn überhaupt so viele

Dinge, die man im Unterricht (noch dazu mündlich) machen kann, die aus dem Kontext heraus interpretierbar sind und *nebenbei* auch noch das Interesse der Erwerber nicht nur erwecken, sondern auch wach halten?

Das zweite Problem hängt mit Erkenntnissen der Lernforschung bezüglich der *Lernerstile* zusammen. Viele Untersuchungen haben in den letzten Jahrzehnten ergeben, dass verschiedene Lerner verschiedene Lernstile haben, und das heißt dann natürlich, dass statistisch gesehen viele von Ihnen für einen erfolgreichen Lernprozess anscheinend schriftliche Information benötigen.

Auf beide Fragen muss eine Antwort gefunden werden, wenn wir einen Erwerbsansatz im Unterricht verwirklichen wollen.

a- Wenn das sprachliche und persönliche Handeln der Lehrer im Unterrichtskontext sowohl komplexe Äußerungen vermeiden als auch den Umfang und die Zugänglichkeit des Kontextes erleichtern soll, müssen wir beschreiben, wie dazu die *Lehrersprache* im Unterricht beschaffen sein muss.

b- Wenn wir unsere Erwerber davon überzeugen wollen, dass sie kommunikative Strategien zum Einsatz bringen müssen, müssen wir ihnen dies nicht nur auf theoretischer Ebene erklären sondern auch *praktische Empfehlungen* anbieten können.

Wir alle kennen zweifellos jene hochmotivierten Studenten, die bereits nach dem ersten gehörten deutschen Satz Informationen über die darin verwendeten Morpheme, Konjugationen und syntaktischen Regeln erkennen und analysieren wollen, und diese Art von Informationen auch vom Lehrer verlangen. Aus dem Blickwinkel der RT ist es unumgänglich, diesem verfrühten Einsatz analytischer Lernstrategien vorzubauen und die Aufmerksamkeit der Erwerber auf den Kontext und die mit der gehörten Sprache beabsichtigten kontextuellen Effekte zu lenken.

